

Колупаєва А.А.

Таранченко О.М.

**КОНЦЕПТИ ТА СТРАТЕГІЇ
РОЗБУДОВИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ
У ЧАСИ ВІЙНИ
ТА ПОВОЄННИЙ ПЕРІОД**

МОНОГРАФІЯ

2025

Серія «Інклюзивна освіта»

Колупасєва А.А.

Таранченко О.М.

**КОНЦЕПТИ ТА СТРАТЕГІЇ РОЗБУДОВИ
ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ
У ЧАСИ ВІЙНИ ТА ПОВОЄННИЙ ПЕРІОД**

МОНОГРАФІЯ

Серія «Інклюзивна освіта»

2025

УДК 37.043.2(477)

К 61

*Національна академія педагогічних наук України
Рекомендовано вченою радою Інституту спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України (протокол № 8 від 26.06. 2025 р.).*

Рецензенти:

Малишевська І., доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.
Кукуруза Г., доктор психологічних наук, професор, в.о. директора БФ «Інституту раннього втручання».

Мартинюк В., кандидат медичних наук, Заслужений лікар України, Лауреат Державної премії України в галузі науки і техніки, Генеральний директор ДНП «Український медичний центр реабілітації дітей з органічними ураженнями нервової системи МОЗ України».

Автори:

Колупаєва А.А. (1.2; 1 розділ)

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-4610-5081>

Таранченко О.М. (1,1; 2 розділ; 3 розділ)

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-5908-3475>

К61

**Концепти та стратегії розбудови інклюзивної освіти у часи війни та повоєнний період :
монографія /Колупаєва А. А., Таранченко О. М. ; – Київ, 2025. – 450 с.; іл. – (Серія
«Інклюзивна освіта»).**

ISBN 978-617-8531-72-0

Монографію структуровано у три змістові розділи, що логічно окреслюють еволюційно-стадіальний, філософсько-концептуальний і технолого-методичний аспекти впровадження інклюзії в українській системі освіти. У першому розділі представлено авторську періодизацію становлення інклюзивної парадигми в Україні; розкрито особливості чотирьох етапів її розвитку; визначено ключові чинники поступу, еволюційні зміни у філософсько-методологічному, нормативно-організаційному та практико-методичному вимірах. Другий розділ розкриває концептуальні засади нової освітньої парадигми; окреслює філософське підґрунтя, базові концепти, принципи, підходи та ідеї, які формують її ціннісну основу. Цей розділ має світоглядний і методологічний характер; визначає логіку, ідеологію сучасної інклюзивної трансформації освітнього простору України. У третьому розділі представлено технологічну компоненту реалізації інклюзивної освіти; деталізовано методичний інструментарій шести ключових технологічних комплексів; презентовано базовий інструментарій інклюзивної практики; окреслено методологічні орієнтири для розробників нових освітніх технологій і програм підтримки. Особлива увага відводиться контексту воєнного часу та післявоєнному періоду, коли має відбуватися подальша реалізація інклюзивної парадигми, з урахуванням нових соціальних викликів, якісного структурування освітнього середовища та пошуку інноваційних форм психолого-педагогічного супроводу осіб з ООП.

Видання адресовано науковцям, викладачам, студентам педагогічних університетів, аспірантам, методистам, працівникам закладів освіти та інклюзивно-ресурсних центрів, фахівцям системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, а також усім, хто долучений до реалізації принципів безбар'єрності та рівних можливостей у сфері освіти, усім зацікавленим питаннями освіти дітей з особливими освітніми потребами.

УДК 37.043.2(477)

ISBN 978-617-8531-72-0

© Колупаєва А.А., 2025

© Таранченко О.М., 2025

ЗМІСТ

ВІД АВТОРІВ	3
ПОДЯКА	4
НАВІГАЦІЯ	6
1. СТАДІАЛЬНІ ЗАКОНОМІРНОСТІ ГЕНЕЗИ ТА ВТІЛЕННЯ ФІЛОСОФІЇ ІНКЛЮЗІЇ В УКРАЇНСЬКІЙ СИСТЕМІ ОСВІТИ	8
<i>1.1. Періодизація втілення інклюзивної парадигми в Україні</i>	10
<i>1.2. Перший етап</i>	35
<i>1.3. Другий етап</i>	
<i>1.4. Третій етап</i>	
<i>1.5. Четвертий етап</i>	
2. СУТНІСНЕ ЯДРО ІНКЛЮЗІЇ	
<i>2.1. Парадигма</i>	
<i>2.2. Концепція</i>	
<i>2.3. Концепти</i>	
<i>2.4. Принципи</i>	
<i>2.5. Підходи</i>	
3. ТЕХНОЛОГІЗАЦІЯ ЯК ІНСТРУМЕНТАЛЬНЕ ПІДґРУНТЯ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ПАРАДИГМИ В ОСВІТНІЙ СИСТЕМІ УКРАЇНИ	
<i>3.1. Технологізація – місток до освітньої рівності</i>	
<i>3.2. Технології соціокультурного перетворення</i>	
<i>3.3. Технології менеджменту системи освіти / управлінські технології</i>	
<i>3.4. Технології співпраці / взаємодії</i>	
<i>3.5. Технології супроводу / сервісної підтримки</i>	
<i>3.6. Технології асистування / тьюторської підтримки</i>	
<i>3.7. Технології викладання / навчання</i>	
<i>3.8. Базовий інструментарій інклюзивної практики</i>	

ДО ЧИТАЧІВ

РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

ВІД АВТОРІВ



Ця книга бачиться нами, її авторами, як своєрідні ретро-хроніки поширення і втілення ідей інклюзії на теренах України. На етапах новітньої історії ми були в епіцентрі цих процесів, які часом виглядали як тяжка битва ідеологій, а в окремі роки – як захопливий і стрімкий політ до яскравої мрії разом з чудовою командою однодумців.

Традиційне уявлення щодо «академічності» монографії у цьому виданні ми хотіли оживити власними спогадами про окремі події, які відбувалися упродовж останньої чверті століття, а також роздумами стосовно подальшого шляху розвитку освіти осіб з особливими освітніми потребами в Україні, який, поза сумнівом, має бути автентичним і, водночас, помірковано виваженим.

Роки героїчного протистояння нашої країни воєнній агресії дали підставу для глибшого переосмислення ключових концептів філософії інклюзії як квінтесенції людиноцентричності та гуманізму, а також спонукали до ретельнішого обмірковування стратегій її багатовекторної реалізації в повоєнний період відновлення нашої держави.

Ми свідомі того, що наш ретроспективний екскурс та означення теоретико-методологічних позицій не є вичерпними. Це лише наша оцінка пройденого шляху та бачення щодо подальшого руху на момент 2025 року. Вочевидь, із плином часу, аналіз тих чи інших етапів, певних кроків, ухвалення окремих рішень, науково-теоретичних потрактувань тощо будуть переосмислені та розширені в контексті нових соціокультурних викликів та оцінені новою генерацією дослідників в інший спосіб. Утім, віхи хроніки розбудови кардинально нового вектору української освіти, відтворені очевидцями й учасниками всіх цих, насправді революційних подій, мали бути озвучені вже зараз, аби вчасно скоригувати подальший маршрут і впевнено, творчо продовжувати розбудову надважливої державної галузі для плекання її прийдешніх поколінь.

ПОДЯКА

Висловлюємо щиру вдячність усім, хто впродовж десятиліть разом з нами та нашими колегами з Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, з викладачами вищих навчальних закладів, прогресивною освітянською спільнотою обстоювали утвердження інклюзивної освіти в Україні – тим, чії професійні зусилля, експериментальні пошуки, організаційна підтримка та ціннісна позиція стали фундаментом для становлення інклюзивної парадигми як національного освітнього пріоритету.

Щира подяка фахівцям Міністерства освіти і науки України, зокрема Єресько О.В., Симоненко Т.В. та іншим співробітникам Департаментів середньої та вищої освіти, які упродовж багатьох років брали участь у формуванні нормативно-правового підґрунтя інклюзивної освіти, координували міжвідомчу взаємодію та забезпечували стратегічне впровадження інклюзивної політики в умовах системних освітніх реформ і суспільних викликів.

Ми висловлюємо глибоку подяку канадським науковцям і фахівцям, найперше, тодішньому керівникові Українського Центру Засобів та Розвитку Університету Грента МакЮена д. Р. Петришину, п. Ю. Конкіну, професорам Дж.Лупарт, Т.Лореману та іншим колегам з канадських університетів, чії концептуальні ідеї, консультативний супровід і тривала міжнародна співпраця сприяли формуванню в Україні гуманістично орієнтованих підходів до підтримки дітей з особливими освітніми потребами. Їхня наукова й практична експертиза стали важливими складниками становлення інклюзивної політики та педагогічних рішень, що реалізовувалися упродовж останніх десятиліть.

Особлива подяка адресована Всеукраїнському фонду «Крок за кроком», її очільникам Н.З. Софій та Ю.М. Найді Цей громадський осередок був і залишається одним із ключових рушіїв розвитку інклюзивної освіти в Україні. Завдяки багаторічній діяльності Фонду, його ініціативам, інноваційним моделям підтримки та системній роботі з педагогами й громадами українські заклади освіти, освітяни, батьки дітей з особливими освітніми потребами отримали можливість розбудовувати інклюзивні практики, орієнтовані на дотримання прав, гідність і забезпечення потреб кожної дитини.

Висловлюємо щирю вдячність педагогічним колективам закладів освіти різних регіонів України, які стали першими «пілотами» інклюзії, втілювали інноваційні моделі підтримки, створювали безбар'єрні освітні середовища та щоденною працею формували реальний зміст інклюзивної освіти. Їхній досвід, напрацювання та професійна відданість склали підґрунтя багатьох методичних і наукових узагальнень, відображених у цій монографії.

Ми також висловлюємо вдячність батьківським осередкам, які ініціювали ідеї інклюзії, долучалися до їх просування, здійснювали адвокацію, підтримували педагогічні колективи, родини та місцеві громади, сприяючи сталості інклюзивних змін.

Вдячні всім, хто упродовж багатьох років – науковці, практики, управлінці, представники громадського сектору та міжнародних організацій – невтомно працював над тим, щоб інклюзія стала невід'ємною цінністю української освіти. Їхня спільна позиція, професійна солідарність і віра в потенціал кожної дитини зробили можливими ті трансформації, які сьогодні визначають гуманістичний вектор розвитку національної

Подяка нашим родинам і близьким друзям, які виявляли безмежне терпіння та підтримку під час нашої найбільш активної професійної діяльності, зокрема й упродовж написання цієї монографії.

Низький уклін і безмежна вдячність Збройним силам України та усім мужнім захисникам і захисницям нашої країни за можливість у відносно безпечних умовах продовжувати займатись професійною діяльністю з вірою у світле майбуття нашої країни.

НАВІГАЦІЯ



Інклюзія – це процес постійного оновлення й осмислення освітньої культури, у якому суспільство вчиться визнавати, приймати й цінувати різноманітність. Саме в цьому вимірі розкривається її гуманістична місія – утвердження освіти як простору рівності, взаємоповаги та соціальної єдності.

Ця монографія присвячена системному дослідженню становлення, еволюції та практичного втілення філософії інклюзії в українській освітній системі у контексті сучасних цивілізаційних і соціокультурних трансформацій. Праця втілює наукові студіювання її авторів упродовж двох десятиліть. Простежена еволюція інклюзивної парадигми – від її нормативного становлення до сучасного етапу соціокультурного утвердження – демонструє, що вона перестає бути лише трендовим напрямом освітньої політики і дедалі більше утверджується як ціннісно-орієнтована філософія освіти, у центрі якої дитина, її гідність, потреби й потенціал розвитку. Нині інклюзивна освіта розглядається як потужний фундамент гуманістичного розвитку суспільства, що визначає нову якість взаємодії між освітою, соціумом і державою.

У науковому фокусі першого розділу – стадіальні закономірності генези інклюзивної парадигми, що дають змогу простежити логіку її формування в українському контексті від початкових інтеграційних практик до розбудови повноцінної інклюзивної освітньої системи. На підставі аналізу наукових джерел, нормативних документів, міжнародних стандартів і національних практик визначено ключові етапи становлення інклюзії, окреслено їх змістові, концептуальні й ціннісні домінанти.

В другому розділі увагу приділено сутнісному ядру інклюзії – її парадигмальним, концептуальним, ціннісним і методологічним підвалинам, які забезпечують цілісність і стійкість інклюзивних процесів в освіті. У його межах інклюзія осмислюється як багаторівнева система взаємодії педагогічних, психологічних, соціальних, управлінських та ін. компонентів, що формують підґрунтя для індивідуалізованої освітньої траєкторії кожного учня з особливими освітніми потребами.

Третій розділ монографії присвячено технологізації інклюзії – як інструментальному механізму реалізації цієї парадигми на практичному рівні. У центрі уваги – технологічні комплекси, методичний інструментарій, яких забезпечує ефективне функціонування інклюзивного освітнього середовища.

Таким чином, монографія поєднує історико-генетичний, концептуально-методологічний і технологічно-практичний ракурси дослідження інклюзії, що дає змогу цілісно охопити феномен її становлення та розгортання в українському освітньому просторі нині та у найближчі роки. Визначені в роботі позиції формують підґрунтя для подальшого розвитку міждисциплінарних досліджень, а також якісної трансформації освітньої системи в інклюзивне середовище підтримки та рівності можливостей для всіх.



Окремо варто наголосити, що структура монографії свідомо вибудована таким чином, щоб бути однаково корисною як для досвідчених фахівців, так і для тих, хто лише розпочинає професійну діяльність у сфері інклюзивної освіти. Така подвійна адресованість зумовила необхідність поєднання концептуально-методологічного аналізу з поясненнями базових положень, які для частини професійної аудиторії можуть видаватися добре відомими. Водночас для читачів-початківців саме системність термінологічних роз'яснень, послідовність переходів між рівнями аналізу вбачаються важливими для формування цілісного розуміння інклюзії як багатовимірного феномену. Відповідно, наявність фрагментів, що з позиції експертів можуть виглядати надмірно деталізованими, методично вмотивована: вони дають змогу іншим читачам можливість опанувати фундаментальні засади інклюзивної освіти й усвідомити внутрішню логіку її втілення. Натомість досвідченим фахівцям пропонуються нові ракурси осмислення вже відомих положень, можливі вектори подальших науково-експериментальних студіювань, додаткові шляхи прикладного застосування накопичених знань. На нашу думку поєднання різнорівневої інформації дає змогу використовувати монографію, як навчально-методичний ресурс, аналітичний матеріал для науковців, практиків, управлінців, здобувачів освіти в умовах сучасних трансформацій освітнього простору.

1. СТАДІАЛЬНІ ЗАКОНОМІРНОСТІ ГЕНЕЗИ ТА ВТІЛЕННЯ ФІЛОСОФІЇ ІНКЛЮЗІЇ В УКРАЇНСЬКІЙ СИСТЕМІ ОСВІТИ

*«У процесі педагогічного дослідження аналіз історичного розвитку педагогічних явищ має завжди перебувати в єдності з процесами логічного аналізу і, навпаки, теоретичний аналіз, який здійснюється логічно, має використовуватися для пояснення історичного розвитку педагогічних явищ.»
(С. Гончаренко)*



Перший розділ монографії презентує стадіальні закономірності формування та розвитку філософії інклюзії в українській системі освіти, а також етапи її становлення – від фрагментарних інтеграційних ініціатив до розгортання інституціоналізованої інклюзивної парадигми. У цьому контексті інклюзія розглядається як динамічний соціально-педагогічний феномен, що розвивається у взаємозв'язку із суспільними змінами, реформами освітньої політики, гуманітарними тенденціями і трансформацією суспільних уявлень про дитину, розвиток, норму та різноманіття.

Періодизація, запропонована в розділі¹, дає підстави виокремити ключові етапи розвитку інклюзивної парадигми в Україні, кожен із яких має певні соціокультурні передумови, нормативно-правові підмурівки, науково-методичні орієнтири, освітні практики. Аналіз цих етапів реконструює історичну логіку інклюзивних процесів, еволюцію педагогічного мислення, що поступово зміщувалося від моделі медико-дефектологічного типу до гуманістично-ціннісного розуміння освітньої рівності та прав людини.

Перший етап² характеризується прийняттям ідеї інклюзії; трансформацією бачення щодо дотримання прав дітей з особливими освітніми потребами та початковими кроками до їх нормативного врегулювання; започаткуванням широкомасштабної науково-експериментальної діяльності з розбудови інклюзивної освіти в Україні; розробленням теоретико-методологічних засад і науково-методичного забезпечення інклюзивного

¹ Див. параграф 1.1

² Див. параграф 1.2

навчання. На цьому етапі відбувалося переосмислення ролі закладу освіти та педагога як гарантів доступності освіти.

Другий етап³ відзначився перетворенням ідей у практичні ініціативи; створенням перших інклюзивних класів і програм; розробленням методичного забезпечення та формуванням спільнот підтримки, що сприяють залученню дітей із різними потребами у навчальний процес.

Третій етап⁴ фокусується на системному масштабуванні інклюзивних практик, узгодженні нормативно-правових документів та підготовці педагогів до роботи в умовах різноманітності, що формує сталість і прогнозованість інклюзивного середовища.

Четвертий етап⁵ ознаменувався впровадженням інклюзивної парадигми у всі аспекти освітньої системи, активним застосуванням технологій і підходів, що забезпечують персоналізовану підтримку, мультидисциплінарну взаємодію та партнерство з родиною, а також розвитком механізмів моніторингу та оцінки ефективності інклюзивних практик.

Таким чином, стадіальні закономірності генези та втілення філософії інклюзії в Україні створюють аналітичну рамку, яка дає змогу осмислити історичний поступ, нормативне підґрунтя та практичні механізми розбудови інклюзивної освіти, а також визначати напрями подальшого системного вдосконалення.

³ Див. параграф 1.3

⁴ Див. параграф 1.4

⁵ Див. параграф 1.5

1.1. ПЕРІОДИЗАЦІЯ ВТІЛЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ПАРАДИГМИ В УКРАЇНІ.

*«...наукова періодизація у будь-якій історичній праці – не передумова вивчення історії, а результат її вивчення.»
(В. Струминський)*

У цьому розділі ми стисло представимо результати історико-педагогічних, компаративістичних та аналітичних розвідок, які реалізовувалися нами упродовж понад двох десятиліть у широкому діапазоні наукових студіювань, як наших особистих, так і спільних з колегами однодумцями. Ми свідомо оминули класичні розлогі теоретико-методологічні обґрунтування, позаяк вони висвітлені в наших працях, низка з яких представлена далі на сторінках цього розділу, а інші можна знайти в переліку джерел наприкінці монографії. Всі ці видання та публікації також засвідчують еволюційні зміни в усвідомленні й переосмисленні ключових концептів інклюзії освітянами та науковцями нашої країни, трансформації у практиках реалізації інклюзивних підходів, а також ставленні до цього феномена в суспільстві загалом.

Цей параграф сфокусує увагу читачів на періодизації зародження та втілення ідей інклюзії в освіті осіб з особливими потребами на теренах України. На переконання багатьох українських, а також зарубіжних дослідників, однією з важливих проблем методологічного порядку є періодизації, – власне, ключове питання історії педагогіки. В аналітичному опрацюванні величезного масиву матеріалів ми послуговувалися поєднанням двох взаємодоповнюючих підходів для розроблення загальної періодизації впровадження парадигми інклюзивної освіти в Україні – парадигмально-еволюційного та інституційно-трансформаційного, які сукупно дали змогу відстежувати і зміни наукової парадигми в системі освіти осіб з особливими потребами на теренах України упродовж тривалого часу, і відповідні трансформації в системі освіти загалом, як важливому інституту суспільства.

Для окреслення стадіальних закономірностей становлення й розвитку інклюзивної освіти в Україні, особливостей поступу, а також побудови відповідної етапності ми використовували як індивідуальні наукові дослідження,

так і спільні аналітичні студіювання різних років (А.Колупаєва 2006, 2007, 2008, 2012, 2014; О.Таранченко, 2006, 2006, 20012, 20013, 2014).

Основу загальної ретроспективної шкали, що представлена далі, склали дві авторські періодизації: 1) періодизація «*Становлення та розвитку системи освіти осіб з порушеннями розвитку в Україні*» (О. Таранченко, 2006, 2007, 2012), що охоплює тривалий часовий проміжок у понад кілька століть і до часу проголошення незалежності України, та відображає генезу й розвиток освіти дітей з порушеннями розвитку на теренах нашої країни (див. табл. 1),

Таблиця 1

Становлення та розвиток системи освіти осіб з порушеннями розвитку⁶ в Україні

Історичний період	Домінуюча освітня тенденція
I період – X – перша половина XIX ст.	період формування системи церковної благодійності в закладах при церквах і монастирях
II період – перша половина XIX – початок XX ст.	період філантропічного благочинництва та відкриття перших приватних закладів для різних категорій дітей з порушеннями розвитку
III період – до 30-х років XX ст.	період законодавчо-нормативного та організаційного оформлення системи освіти осіб з порушеннями розвитку; оформлення діагностичних підходів та відповідної практики відбору дітей до закладів освіти
IV період – 30-ті - 50-ті роки XX ст.	період уніфікації освіти; оформлення спеціальної системи освіти осіб з порушеннями розвитку; науково-теоретичне обґрунтування диференційованого навчання різних категорій дітей та їх практичне впровадження у відповідних закладах освіти
V період – 50-ті – 90-ті роки XX ст.	період розширення мережі закладів системи спеціальної освіти; наукове вдосконалення підходів навчання та корекції розвитку, з урахуванням нових технічних досягнень
VI період – 90-ті роки XX ст. – сучасність	період розбудови національної системи освіти; перегляд концептуальних підходів щодо освіти осіб з порушеннями розвитку; впровадження інклюзивної практики; впровадження інклюзивної парадигми на законодавчому рівні

⁶ Термінологія, що притаманна більшості періодам, представленим у таблиці.

а також 2) періодизація «*Від інституалізації до інклюзії в Україні*» (А. Колупаєва, 2005, 2007, 2013), часовий проміжок якої співвідноситься з історико-педагогічним виміром від проголошення незалежності України й донині (див. табл. 2) і відображає поступ української системи освіти дітей особливими освітніми потребами у контексті новітніх змін освітньої парадигми.

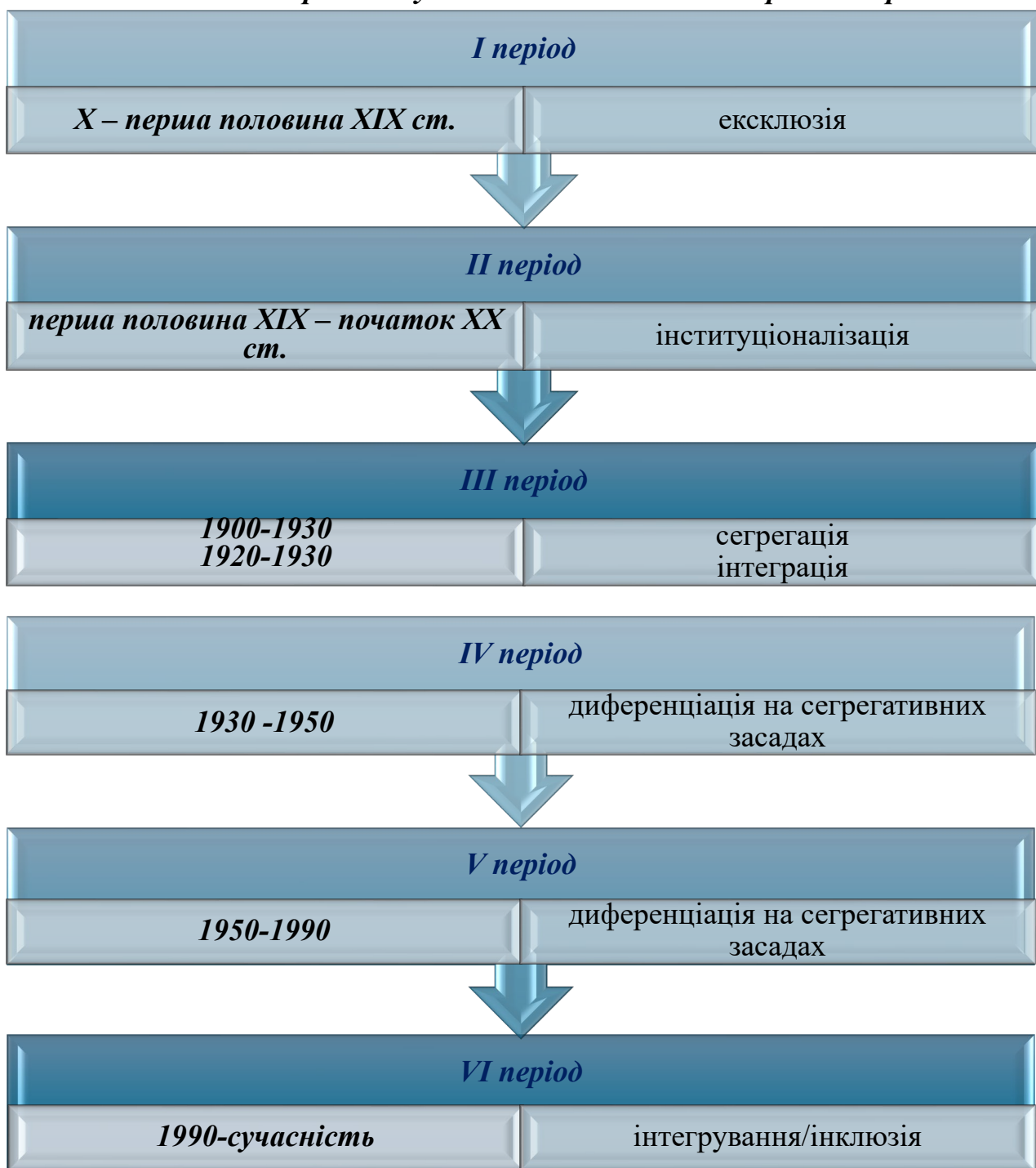
Таблиця 2

Від інституалізації до інклюзії в Україні

Історичний період	Домінуюча освітня тенденція
1 етап (1991 – 2000 рр.)	характеризувався прийняттям ідеї інклюзії; трансформацією бачення щодо дотримання прав дітей з особливими освітніми потребами та початковими кроками до їх нормативного врегулювання; започаткуванням широкомасштабної науково-експериментальної діяльності з розбудови інклюзивної освіти в Україні; розробленням теоретико-методологічних засад і науково-методичного забезпечення інклюзивного навчання. На цьому етапі відбувалося переосмислення ролі закладу освіти та педагога як гарантів доступності освіти.
2 етап (2000 – 2011 рр.)	відзначився перетворенням ідей у практичні ініціативи; створенням перших інклюзивних класів і програм; розробленням методичного забезпечення та формуванням спільнот підтримки, що сприяють залученню дітей із різними потребами у навчальний процес.
3 етап (2012 – 2017 рр.)	системне масштабування інклюзивних практик, узгодження нормативно-правових документів, підготовка педагогів до роботи в умовах різноманітності, що формує сталість і прогнозованість інклюзивного середовища.
4 етап (2017 – дотепер)	ознаменувався впровадженням інклюзивної парадигми у всі аспекти освітньої системи, активним застосуванням технологій і підходів, що забезпечують персоналізовану підтримку, мультидисциплінарну взаємодію та партнерство з родиною, а також розвитком механізмів моніторингу та оцінки ефективності інклюзивних практик.

За цими періодизаціями ми склали відповідну хронологію, що відображає поступ педагогічної парадигми у науково-педагогічній сфері, який певною мірою віддзеркалюється у розбудові системи спеціальної освіти на теренах України до 1991 р. та зміни освітньої парадигми, що впливали на трансформації в українській освітній системі з часу проголошення незалежності (див. нижче).

Співвідношення хронології трансформації педагогічної парадигми та динаміки розвитку освіти осіб з ООП на теренах України



1 етап - 1991-2000 рр.

2 етап - 2000-2011 р.р.

3 етап - 2012-2017 рр

4 етап - 2017- донині

З представлених вище періодизацій і хронології змін домінуючої педагогічної парадигми в освіті дітей з особливими потребами простежується своєрідне «підвищенням рівня гуманізму», розширення меж визнання й дотримання прав і свобод таких осіб на повноту доступу до освіти, рівня її якості, можливості вільно реалізовуватися в соціумі тощо. Втім, спостерігаються й певні особливості, притаманні українській системі освіти, зокрема в динаміці педагогічної думки та її науково-експериментальній реалізації.

За результатами наших порівняльних досліджень різних років ми простежуємо очевидні еволюційні закономірності та певну послідовність змін ключових освітніх парадигм, що зумовлюються у різних країнах світу прогресивним поступом суспільства у всіх його проявах (в схемі вони позначені узагальнюючими термінами; в різних джерелах можна зустріти й інші формулювання, втім змістова сутність їх тотожна із запропонованими нами). Очевидно, що ця етапність зумовлена певними чинниками: соціокультурними (розвиток науки, прогресивні філософські та загальнопедагогічні ідеї, специфічний національний контекст (певна ідея), суспільно-політичними (зміна форм правління та устрою держави) та соціально-економічними (переходи до нових типів економіки та виробництва). У кожній державі сукупність цих чинників, зазвичай визначає загальний напрям і специфіку поступу в освіті осіб з особливими потребами на певному еволюційному відтинку часу. Еволюційно-поступальні зміни ставлення, можливість здобуття освіти і способів надання її особам з порушеннями психофізичного розвитку змінювалися у чіткій закономірності в усіх країнах світу без винятку (від повного виключення із соціуму та неможливості здобувати освіту до повного залучення і забезпечення необхідними послугами, що задовольняють особливі потреби осіб з обмеженими можливостями здоров'я). Зміна освітньої парадигми відбувалася слідом за зміною соціальних світоглядних трансформацій, що зумовлювались як суспільно-політичними, так і соціально-економічними перетвореннями в кожній з країн.

Так, зокрема, активна участь держави у становленні освітньої системи, законодавча, виконавча та фінансова урегульованість в цій сфері, світське

спрямування переважної більшості освітніх закладів – були спільними для всіх прогресивних країн світу рушіями розвитку систем освіти осіб з особливими потребами. Специфічним для кожної окремої країни можна вважати соціокультурний контекст, традиції соціального устрою, ментальність населення тощо.

Стрімкий поступ у більшості розвинутих країн світу (починаючи з середини ХХ ст.), пояснюються суттєвим відривом у розвитку економіки та громадянського суспільства, порівняно з країнами з плановою економікою чи тоталітарним устроєм (постколоніальними, пострадянськими та ін.). Певне відставання української науки і практики у сфері освіти дітей з особливими освітніми потребами упродовж сторіччя обумовлене тоталітаризмом радянської системи, плановою економікою всіх галузей, «закритістю залізною завісою» освітянської спільноти, неможливістю розвиватися українській педагогіці повноцінно в межах радянської системи. Динаміка поширення більш прогресивних парадигм гальмувалася на теренах України упродовж тривалого періоду перебування її територій у складі тоталітарного утворення СРСР. Втім, окремий випереджальний прорив (1920-1930 рр.) можна відзначити на етапі автономності української освітньої політики, коли ідеї «соціального виховання» (на практиці – інтегрування) втілювалися через залучення дітей з порушеннями розвитку до навчання в загальноосвітніх закладах спільно з нормотиповими ровесниками. Прикметно, що «категорії» дітей, яких інтегрували до звичайних шкіл, українські фахівці розширювали, беручи до уваги не лише медико-психологічні параметри, а й зважаючи насамперед на соціальну компоненту (до прикладу, це стосувалося дітей, котрі перебували в тяжких життєвих обставинах; дітей, котрі вчинили правопорушення та ін.)

Розроблення нових діагностик, методик диференційованого навчання, багатовекторна діяльність мережі осередків діагностико-корекційної допомоги дітям та професійної підтримки педагогам, котрі навчали розмаїтий контингент учнів на теренах України 20-х – 30-х років, засвідчує непересічну траєкторію та динаміку як наукової думки, так і випереджального розвитку практики. Очевидно, що цей безпрецедентний прорив в еволюційному поступі

завдячується соціокультурному чиннику, позаяк саме природний гуманізм став ґрунтом для такого поступу в надскладний і трагічний для нашого народу період історії. Надалі спостерігався регрес і тривалий (фактично 60 років) період розвитку сегрегованої системи освіти осіб з особливими потребами, ізольованої від «здорової частини радянських людей». Таке штучне і неприродне стримування еволюційних процесів призвело і до певної інерційності усіх процесів життєдіяльності країни та соціуму у перше десятиліття незалежності України (від 1991 р) та згодом до бурхливого надолужування закономірного розвою освітньої галузі. Ці процеси набрали динаміки одразу після певного стабілізування соціально-економічної сфери (після 2000 років), хоча на соціокультурному рівні зміна освітньої парадигми була окреслена державою починаючи з 1991 р. (з ратифікацією міжнародних документів, які стосувалися прав людини).

Специфічними для України можна вважати і два останні етапи VI періоду. Відзначаючи поступове переосмислення і прийняття різними групами учасників освітнього процесу нових парадигм, що почергово входили в освітній простір в ці роки, зауважимо, що вони нині продовжують існувати одночасно на рівні освітньої практики. Сприйняття інклюзії не лише як педagogічного, освітнього, а насамперед соціального та філософського феномена (чому сприяв насамперед практичний досвід), загалом нині можна вважати домінуючою ідеєю в освіті осіб з ООП.

Втім, варто відзначити і суттєву складність реалізації її на практиці, позаяк це передбачає, докорінні зміни на нормативно-законодавчому рівні, на рівні функціонування всієї мережі закладів освіти, способів діяльності та взаємодії усіх суб'єктів освітнього поля, а також сприяння цим процесам всього суспільства. А це тривалий час. Обравши в цей період шлях розвитку дуальної системи освіти для осіб з особливими потребами (інклюзивна форма навчання та спеціальні заклади освіти) українські освітяни уникли багатьох помилок, що проходили інші країни світу (форсоване закриття всіх спеціальних закладів освіти в деяких країнах згубно позначилося на наданні необхідної підтримки та забезпеченні супроводу дітям з ООП). Останній етап припав на роки епідемії та

повномасштабної загарбницької війни проти нашої держави. Зміна форм і засобів організації навчання дітей з ООП в цей час не змінила парадигмального вектору поступального руху – подальше впровадження інклюзії (відбувається удосконалення законодавчо-нормативного поля, збагачення методичного забезпечення з урахуванням нових викликів цих складних років тощо).

Підсумуємо: представлена в цьому параграфі періодизація віддзеркалює динаміку трансформацій в освіті осіб з особливими потребами, що загалом співвідносяться з історичним дискурсом розвитку нашої країни, суспільно-економічними, соціокультурними змінами, які відбулися в різні періоди історії, та висвітлювались нами в низці праць упродовж двох десятиліть. Поєднання парадигмально-еволюційного та інституційно-трансформаційного фокусу у процесі аналізу дав змогу відстежити поступ трансформацій системи освіти дітей особливими потребами на теренах України на тлі змін освітньої парадигми в напрямі до інклюзії. Новітня історія – еволюційний поступ на кожному з чотирьох етапів VI періоду – представлена розлогіше в наступних параграфах.

Нижче представлено кілька видань, де ширше висвітлено наші студіювання, які й стали підґрунтям запропонованої періодизації.

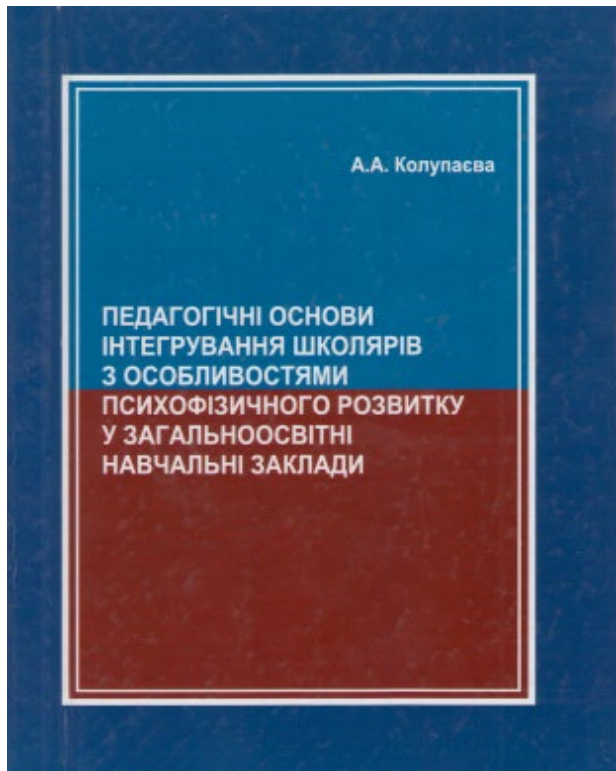


Розвиток системи освіти осіб з порушеннями слуху в контексті поступу вітчизняної науки та практики: [монографія] / О.М. Таранченко. К.: ТОВ «Поліпром», 2013. – 517 с.

Це історико-педагогічне студіювання генезису національної системи освіти осіб з ООП в Україні є віддзеркаленням системної детермінації закономірностей розвитку різноманітних педагогічних явищ, обумовлених ними змін в розвитку соціального інституту освіти, а також

відповідних взаємозалежних еволюційних трансформацій суспільства та освіти загалом. Автором окреслено закономірності та взаємообумовленість суспільних і педагогічних явищ, що визначають трансформації соціального інституту освіти; виявлено певні стадіальні закономірності виникнення передумов, законодавчого та організаційного оформлення відповідних трансформацій в освітній сфері (усталення нових педагогічних парадигм) в освіті осіб з ООП; визначено та охарактеризовано чинники та детермінанти, що впливають на цей процес; охарактеризовано специфічність і домінантність соціокультурного контексту, притаманного українським реаліям. Ретроспективний аналіз, обґрунтована періодизація генезису національної системи освіти осіб з ООП дали підстави для окреслення прогностичних шляхів модернізації та розбудови системи освіти на найближчу перспективу. Зокрема, вони пов'язані з модернізацією її структури, стиранням меж між «масовою» і спеціальною освітою, поширенням інклюзивної практики, що, водночас, передбачає і збереження мережі вже існуючих закладів з наданням їм нових функцій та створення принципово нових освітніх закладів різних типів. Окрім цього за необхідне і доцільне вбачається розроблення і впровадження нових механізмів економічного, фінансового забезпечення освіти осіб з ООП, що передбачають адресне фінансування специфічних освітніх та корекційно-реабілітаційних

послуг; створення державної системи супроводу як специфічної мережевої структури, що має організовуватися за територіальним принципом. Головними її функціями мають бути: міжгалузеве координування та узгодження взаємодії ключових відомств (міністерств охорони здоров'я, освіти і науки, соціального захисту); комплексне регулювання міжструктурної діяльності (закладів, організацій, установ); ведення баз даних щодо осіб з порушеннями розвитку, закладів, організацій, установ, які надають медичні, освітні, соціальні та інші види послуг; надання спектра послуг супроводу та/або делегування таких послуг іншим структурам з подальшим моніторингом щодо їх надання; забезпечення наступності та неперервності послуг супроводу (від народження і упродовж життя); здійснення діагностики та постійного діагностичного моніторингу суб'єктів супроводу; визначення спектра послуг супроводу відповідно до класифікатора та віку суб'єкта; забезпечення та моніторинг програм раннього втручання; визначення можливих освітніх маршрутів суб'єктів (центри, дитячі садки, школи тощо); діагностико-консультативні; психолого-корекційні та психолого-реабілітаційні; медико-реабілітаційні; профдіагностичні та профреабілітаційні; соціальної реабілітації; навчально-просвітницька щодо суб'єктів супроводу (педагогів, вихователів, батьків). Автором представлено низку першочергових завдань, вирішення яких має сприяти розбудові національної системи освіти осіб з ООП: створення нормативно-законодавчого поля щодо забезпечення і фінансування послуг супроводу; максимально раннє (з перших тижнів/місяців життя) виявлення порушень в розвитку дитини та надання комплексної медико-психолого-педагогічної допомоги дитині (програми раннього втручання тощо) та її сім'ї; надання вже існуючим закладам освіти нових функцій (консультативна допомога сім'ям, ресурсні центри для інклюзивних закладів, тренінгові бази для педагогів тощо); створення освітніх закладів нового типу; створення державної мережевої системи супроводу; використання специфічних методів, прийомів, засобів навчання з урахування сучасних досягнень науки та техніки; забезпечення варіативності навчальних підходів, методів навчання та викладання, зважаючи на поліморфність контингенту осіб з ООП та ін.



Колупасєва А.А. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку у загальноосвітні навчальні заклади: Монографія. – К.: Педагогічна думка, 2007. – 458 с.

Вперше в Україні внаслідок проведеного науково-експериментального пошуку в докторській дисертації «Інтегрування дітей з особливостями психофізичного розвитку у загальноосвітній простір» автором було визначено та окреслено

теоретико-методологічні положення, які в подальшому стали концептуальним підґрунтям для впровадження інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти. Зокрема визначено що, починаючи з 90-х років ХХ століття провідною моделлю сучасних суспільно-соціальних стосунків стосовно осіб з обмеженими можливостями, зокрема, дітей з особливими потребами, визначено інклюзію. Вона ґрунтується на визнанні та повазі до індивідуальних людських відмінностей і передбачає збереження відносної автономії кожної суспільно-соціальної групи, а уявлення та стиль поведінки, притаманний традиційно домінуючій групі, мають модифікуватися на основі плюралізму звичаїв та думок. Основоположним у теорії інклюзії на відміну від інтеграції є те, що не особистість має підлаштовуватися під суспільно-соціально-економічні стосунки, а навпаки суспільство має створити всі умови для задоволення особливих потреб кожної особистості, а особливості не повинні сприйматися «як явище виняткове, приречене», наявність того чи іншого порушення не зумовлює маргінальність життєвого шляху людини. Ця модель суспільної поведінки передбачає: автономність; участь у суспільній діяльності; створення системи соціальних зв'язків; прийняття суспільством усіх без обмежень, кожної особистості, такою, як вона є. Ці питання вирізняються багатоаспектністю та різноманітністю підходів, що зумовлено суспільно-історичним підґрунтям. Теоретико-практична,

суспільно-соціальна концепція залучення, яка є офіційною позицією європейської спільноти ще з 90-х років, стала основоположною в розробленні сучасних моделей здобуття освіти дітьми з особливостями психофізичного розвитку й в Україні. А. Колупаєва визначила коло питань щодо оптимізації процесу інтегрування учнів до загальноосвітнього простору. Як от: ефективність інтегрованого та інклюзивного навчання суттєво підвищиться за умови своєчасної і кваліфікованої діагностики психофізичного розвитку дитини, а також при наданні консультативно-інформаційної підтримки педагогам і адміністрації загальноосвітнього закладу, в якому вона навчається, і її батькам; інтегроване та інклюзивне навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку має супроводжуватись силами різних фахівців (дефектолог – асистент вчителя, психолог, медичний працівник, соціальний працівник, помічник вчителя та ін.). В умовах освітньої інтеграції вкрай значущим є застосування мультидисциплінарного підходу при організації супроводу учнів. Зовнішню підтримку з боку фахівців із різних закладів і організацій, слід координувати на місцевому рівні. На переконання автора інтегроване та інклюзивне навчання потребує створення відповідної нормативно-правової бази, що закріплює правові засади здобуття освіти в різних формах особами з порушеннями психофізичного розвитку. Необхідними є розробка і подальше удосконалення спеціальних навчальних планів, програм, підручників і дидактичних засобів з урахуванням вимог особистісно орієнтованого підходу в освіті дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Ефективне інтегроване та інклюзивне навчання можливе лише за умови спеціальної підготовки і перепідготовки педагогічних кадрів. Метою такої підготовки є оволодіння педагогами загальноосвітніх шкіл (дошкільних закладів) основними методами навчання і виховання дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Широке запровадження інтегрованого та інклюзивного навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку має здійснюватися поступово, у міру підготовки кваліфікованих кадрів і зміни ставлення суспільства до дітей означеної категорії.



Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи. Монографія. – К.: САММІТ-книга, 2008. – 272 с.

Багатоетапне і різноаспектне вивчення проблеми інтегрування дітей з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітні навчальні заклади, системний аналіз і експериментальна перевірка основних науково-теоретичних положень і методичних підходів, а також широке обговорення одержаних результатів дали змогу автору визначити основні

тенденції розв'язання означеної проблеми і окреслити коло конкретних питань, пов'язаних із цим процесом. Інтегрування дітей з порушеннями психофізичного розвитку у загальноосвітні заклади – це світовий процес, до якого залучені всі високорозвинені країни. В основі концепції інтеграції лежить дотримання принципу прав дитини на використання всіх можливостей, які пропонує суспільство. Водночас це закономірний етап розвитку системи спеціальної освіти, який пов'язаний з переосмисленням суспільством і державою ставлення до неповносправних, з визначенням їхнього права на одержання рівних з іншими можливостями в різних галузях життя, в тому числі і освіті. У реальному часі і просторі цей педагогічно керований процес набуває специфічних ознак і форм реалізації в окремих спільнотах, країнах і регіонах, маючи при цьому всезагальні гуманітарні витоки і спрямованість. Цілісна модель інклюзивного навчання, яка відбиває умови ефективності інтеграції в цілому, ґрунтується на системно-комплексному і особистісно орієнтованому підходах, відображає структурно-функціональну і соціальну спрямованість освітнього процесу, відбиває організацію навчання з урахуванням пізнавальних можливостей, оточуючого середовища і перспектив життєдіяльності інтегрованих учнів, забезпечує усталеність об'єктивних стосунків між людьми. Структурно-змістовими особливостями сумісного навчання є: використання адекватних і специфічних форм організації освітньої інтеграції; забезпечення спільності середовища і дій;

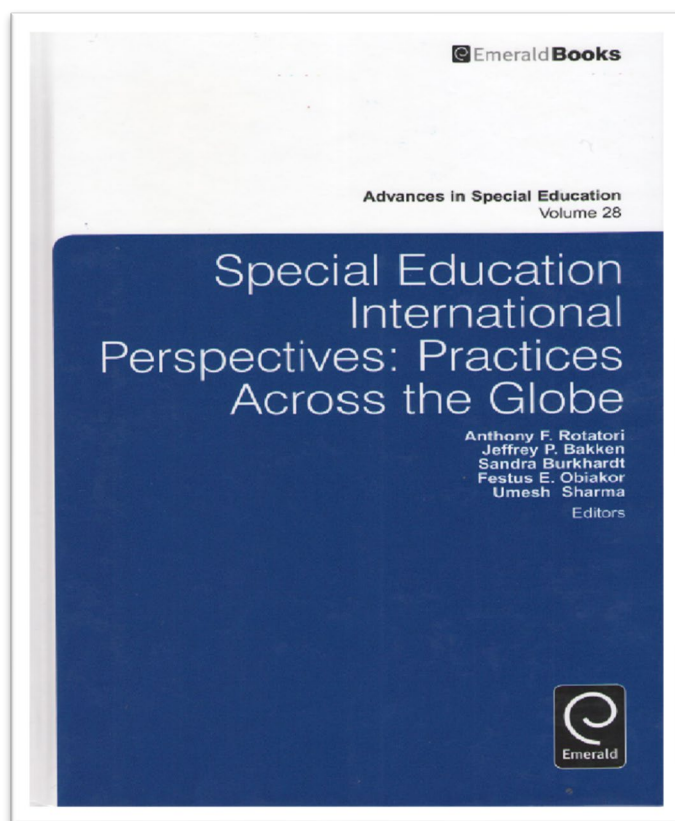
посилення диференціації й індивідуалізації змісту навчання; спрямування навчання на формування соціально-побутової компетенції учнів і гармонізацію міжособистісних стосунків в дитячому колективі. Автор обґрунтовує, що інклюзивне (інтегроване) навчання, що являє собою закономірний і логічний варіант трансформації інститутів загальної і спеціальної освіти, виступає одним із основних інститутів соціальної інтеграції. Реалізація технологій освітньої інтеграції дає змогу узгодити протиріччя між рівними правами осіб з обмеженими можливостями у виборі життєвого шляху, форми освіти, освітніх послуг і фактичною нерівністю можливостей різних соціальних груп (здорових людей і людей з відхиленнями розвитку) в реалізації цих прав. На думку автора, фактори, що утруднюють реалізацію практик соціальної й освітньої інтеграції, здебільшого, полягають у недостатньому фінансуванні системи сучасної загальної освіти, а також в негативному або байдужому ставленні до проблем осіб з відхиленнями розвитку. Втім, аналіз економіки сумісного навчання здорових дітей і дітей з порушеннями психофізичного розвитку засвідчує, що значні фінансові асигнування, переважно, мають одноразовий характер і необхідні на початкових етапах становлення такого соціального інституту. В цілому для розвитку практик соціальної й освітньої інтеграції дітей з порушеннями психофізичного розвитку важливою є трансформація державної соціальної політики в напрямі беззаперечного визнання їхніх прав і свобод, розвитку різнобічної підтримки і включення у суспільство. Необхідно проводити цілеспрямовану і систематичну роботу щодо подолання існуючого соціокультурного ігнорування інвалідів і негативного до них ставлення. Реалізація ідеї інтеграції як однієї з провідних тенденцій сучасного етапу розвитку національної системи спеціальної освіти, на переконання А.Колупаєвої, жодною мірою не означає згортання існуючої диференційованої системи спеціальної освіти ще тривалий час. Ефективна інтеграція можлива лише в умовах постійного удосконалення систем загальної і спеціальної освіти. В цій галузі принципово важливою є продумана державна політика, яка не допускає крайнощів у вирішенні будь-яких питань.

СПОГАДИ АВТОРІВ



Співпраця із відомими зарубіжними вченими з Канади, Австралії, США та ін. країн, дала змогу авторам монографії долучитися до вивчення міжнародного досвіду впровадження інклюзивної освіти, проаналізувати його й визначити основні напрями розбудови інклюзивної освіти в Україні на основі еволюційного розвитку національної системи освіти. Свого часу наші канадські колеги запросили нас долучитися до участі у написанні унікальної двотомної монографії **«Спеціальна освіта. Міжнародна практика та перспективи»** (**«Special Education International Perspectives: Practices Across the Globe»**), яка є своєрідною світовою енциклопедією з історії розвитку спеціальних систем освіти та впровадження інклюзії в різних країнах світу.

З доробком авторів інших розділів цієї монографії – провідних науковців різних країн світу – ми ознайомились вже після її видання. Аналітичний скринінг цього двотомника переконливо доводить еволюційний поступ освітніх парадигм, зумовлений низкою чинників, які були ключовими і в наших студіюваннях. Втім, історія засвідчує, що і в закономірностях часом трапляються певні винятки (як, до прикладу в Україні).



Kolupayeva A., Taranchenko O., Danilavichute E. (2014), Special Education Today in Ukraine, in Anthony F. Rotatori, Jeffrey P. Bakken, Sandra Burkhardt, Festus E. Obiakor, Umesh Sharma (ed.) Special Education International Perspectives: Practices Across the Globe (Advances in Special Education, Volume 28) Emerald Group Publishing Limited, pp.311 – 351 Series ISSN: 0270-4013

Глобальна мета цієї науково-аналітичної праці полягала в різноаспектному порівняльному дослідженні та висвітленні досвіду становлення систем освіти осіб з особливими потребами в різних країнах світу, сучасних тенденцій розвитку спеціальної освіти дітей та молоді цієї категорії в кожній з представлених країн світу та перспектив поступу цієї галузі в умовах світових глобалізаційних змін. Масштабність дослідження видається очевидною, позаяк вперше в ньому знаними світовими вченими в цій галузі представлено матеріали з країн всіх континентів: Північної та Центральної Америки, Європи, Африки, Азії, Близького Сходу, Далекого Сходу, Австралії.

В цьому монографічному дослідженні провідні науковці із США, Канади, Мексики, Великобританії, Норвегії, Іспанії, Швеції, Швейцарії, Індії, Нової Зеландії, Австралії, Саудівської Аравії, Ізраїлю, Ісландії, Південної Африки, Китаю, Гватемали та ін. презентували аналітико-узагальнюючі матеріали, досвід розбудови національних систем освіти для осіб з особливими потребами, інтегрованого та інклюзивного навчання. Представлені ґрунтовні студіювання надають унікальну можливість ознайомитись, проаналізувати і в подальшому спиратися на позитивні напрацювання вченим і освітянам тих країн, які лише починають впроваджувати в освітню систему ідеї інклюзії.

Українських науковців (Колупаєву А.А., Таранченко О.М., Данілавічюте Е.А.) було запрошено доєднатися до міжнародного авторського колективу цього монографічного видання та розробити розділ ретроспективного та перспективного аналізу системи освіти осіб з особливими потребами в Україні.

Монографічне дослідження «Special Education International Perspectives: Practices Across the Globe» («Спеціальна освіта. Міжнародна практика та перспективи») (Kolupaeva A., Taranchenko O., Danilavichute E. (2014)), стало логічним продовженням узагальнення теоретичних та аналітико-узагальнюючих напрацювань авторів щодо питань розвитку освіти осіб з особливими потребами. Автори розділу «*Спеціальна освіта в Україні*», характеризуючи поступ вітчизняної освітньої системи, вперше представили генезис української національної системи освіти осіб з особливими потребами з позицій об'єктивного, неупередженого висвітлення явищ, подій та фактів, які доти

розглядалися ідеологічно тенденційно; охарактеризували унікальність та еволюційну випереджальність окремих етапів цього поступу, кардинально відмінних від інших пострадянських країн. Авторами представлено стадіальні закономірності в історичному розвитку системи освіти дітей з порушеннями психофізичного розвитку в різні часові періоди, охарактеризовано чинники (суспільно-політичні, соціально-економічні, соціокультурні) та визначальні детермінанти, що слугували каталізатором становлення системи освіти осіб з особливими потребами в нашій країні. Це дало підстави виокремити та охарактеризувати періоди й етапи генезису системи української національної освіти осіб з особливими потребами. Здійснення періодизації дало змогу зробити відповідну історико-педагогічну оцінку соціального інституту освіти в Україні як унікального педагогічного феномена.

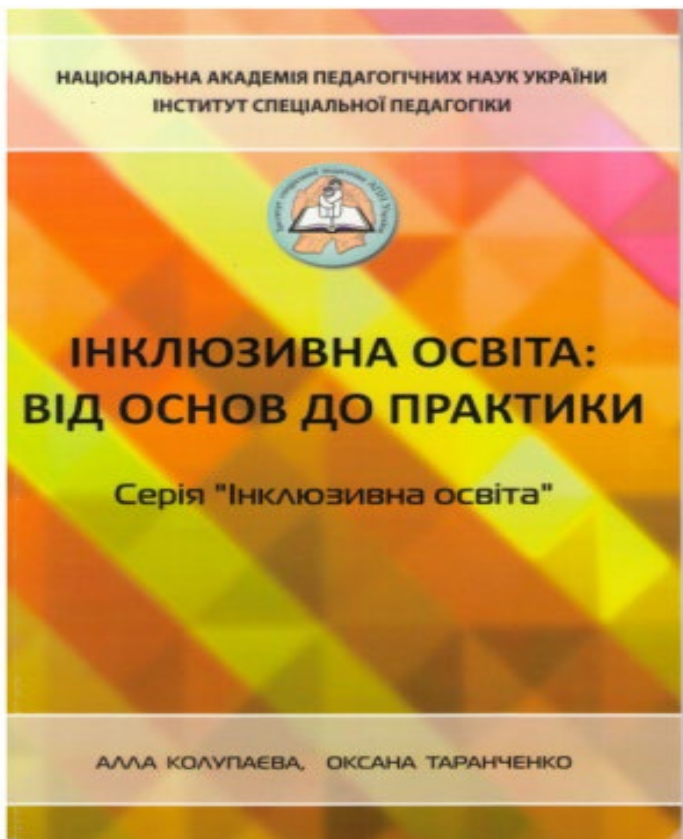
Цілісний історико-педагогічний аналіз системи освіти осіб з особливими потребами в Україні дав змогу належним чином представити прогресивні надбання та окреслити шляхи їх використання в подальшому; презентувати унікальні досягнення української педагогічної науки в галузі освіти осіб з особливими потребами, концептуальні позиції розбудови інклюзивної освіти та впровадження інклюзивної практики, розроблення теоретико-методичних засад, ключових принципів та підходів організації навчання дітей з особливими потребами в реаліях української системи освіти, основні вектори деінституалізації системи спеціальної освіти на сучасному етапі тощо.

З опорою на історіографічну частину дослідження в монографії окреслено перспективи розвитку системи освіти осіб з особливими потребами в Україні пов'язані з модернізацією її структури, поширенням інклюзивної практики, а також прогностику трансформаційних змін в нормативно-законодавчій сфері, змін на рівні підготовки кадрів тощо. Вперше в монографії системно представлено еволюцію науково-педагогічних підходів, зміну концепцій та базових парадигм навчання дітей з особливими потребами; поступове удосконалення нормативно-законодавчого забезпечення освітніх реформ в Україні.

Представлений в монографії світовий досвід реформування галузі

спеціальної освіти має неабияке значення в період проведення відповідних реформ в Україні з точки зору забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами.

Це компаративістичне дослідження має непересічну значущість, оскільки освітні системи, незважаючи на різноманітність типів та рівнів навчальних закладів, які опікуються освітою, в тому числі, й осіб з особливими потребами, є одним із ключових елементів сучасної світової моделі соціального устрою, привабливої для країн, що позбулися тоталітарних режимів, наразі й для України, з огляду на завдання та перспективи вирішення нагальних педагогічних і соціальних проблем.



Суспільно-політичні зміни в країні, системне освітнє реформування, запровадження Концепції Нової української школи (НУШ) потребувало розроблення оновлених теоретико-методологічних засад інклюзивного навчання, які було представлено у виданні **Колупаєва, А. А., & Таранченко, О. М. (2016). Інклюзивна освіта: від основ до практики [Монографія]. Київ: ТОВ «АТОПОЛ». 152 с.**

https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/719179?utm_source=chatgpt.com, підготовленій за результатами тривалої аналітико-узагальнюючої, науково-експериментальної роботи, міжнародної проектної діяльності щодо впровадження інклюзивної освіти в Україні, зокрема, формування відповідної освітньо-соціальної політики, фахової компетентності педагогів та позитивної громадської думки, створення інклюзивного освітнього простору з наданням спеціальних послуг дітям з особливими потребами та їхнім родинам.

Модернізація, що відбувалася на тому етапі, розглядалася авторами як особлива форма цивілізаційного процесу, зокрема як еволюційний перехід до прогресивнішого стану в усіх сферах життєдіяльності суспільства. Успіх модернізації в системі освіти мали забезпечити продумані реформи, насамперед. Освітня реформа (починаючи з 2014 р.), що потрактовувалися як процес політико-адміністративних, педагогічних та суспільних змін, і передбачала здійснення широкої сукупності перетворень освітньої системи в цілому та кожного навчального закладу зокрема. Оскільки трансформації в Україні відбувалися на тлі істотних змін в усіх сферах життя суспільства, певного часу потребувало переосмислення та переформатування світоглядних, науково-педагогічних позицій, розроблення правового і законодавчого поля в освітній сфері з позицій розбудови демократичної держави. Ці ж виклики торкнулись безпосередньо й освіти дітей з особливими потребами. Ефективність реформування освітньої галузі, враховуючи досвід передових країн світу, залежить від комплексності суспільно-політичної та соціокультурної перебудови в державі; від заздалегідь продуманих та підготовлених засобів реалізації реформування (фінансових, кадрових, інфраструктурних та ін.), а також науково обґрунтованої та підтриманої усіма учасниками процесу концепції нововведень; від цілісності організації, методів і засобів навчального процесу, курикулуму тощо. Кожен з цих аспектів потребував виваженості, системності, покроковості відповідних заходів, оскільки їх хаотичність і зміна логіки їх слідування могла привнести хаотичність, деструктивність і категоричне неприйняття різними групами суб'єктів – учасників реформування.

Відтак, в монографії вперше в новому потрактуванні було представлено основоположні засади інклюзивної освіти: соціодинаміку парадигми, історичне підґрунтя, міжнародне та національне законодавче та нормативно-правове забезпечення впровадження і функціонування інклюзивної освіти, що розглядається як основа трансформаційних змін в освіті осіб з особливими потребами; охарактеризовано сучасні деінституалізаційні тенденції в сфері освіти; висвітлено передовий міжнародний досвід надання послуг супроводу.

Автори обґрунтовують, що реформування освіти осіб з особливими

потребами варто розглядати як лонгітюд, що триватиме певний час і коригуватиметься відповідно до суспільно-економічної динаміки. Втім, визначальні вектори загалом зберігатимуться тривалий час. Серед важливих виокремлюють такі:

- ✓ відповідальність у кадровій політиці – вдосконалення освітнього менеджменту, фахової підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів відповідно до нової освітньої парадигми; посилення взаємодії педагогів з усіма учасниками навчального процесу;
- ✓ індивідуалізація у навчанні (адаптація методик викладання, курикулуму до індивідуальних особливостей учнів);
- ✓ відповіді на нові виклики – запровадження новітніх технологій навчання та розвитку; навчання/розвиток дітей з якомога більш раннього віку; організація освіти «другого шансу» для молоді і дорослих, які свого часу не змогли здобути/закінчити освіту.
- ✓ транспарентність⁷ – розуміння, що кожен освітній заклад відображає кризові стани в суспільстві та сім'ї, тож необхідно, аби загальнодержавні цілі й орієнтири освіти визначалися з урахуванням їх досяжності для всіх, зокрема і осіб з особливими потребами.

Серед пріоритетів розвитку освіти осіб з особливими потребами в Україні автори визначають основні напрями та засоби перетворення її на соціальний ліфт, зокрема:

- створення умов для реалізації державної політики щодо забезпечення особам з особливими потребами конституційних прав та всіх прав, задекларованих в міжнародних документах у сфері освіти та соціального захисту і ратифікованих нашою державою;
- оптимізація існуючої системи спеціальної освіти осіб з особливими потребами через розширення її функцій та удосконалення структури для забезпечення доступної та якісної освіти упродовж життя; поширення практики інклюзивного навчання, що забезпечує соціальну інтеграцію осіб з

⁷ Транспарентність - доведення до загального відома широкої громадськості інформації про рішення та дії органів влади, взагалі про діяльність будь-яких установ, організацій, суб'єктів господарювання посадових осіб.

особливими потребами;

- модернізація системи навчання осіб з особливими потребами шляхом впровадження інноваційних технологій для забезпечення максимально можливого особистісного розвитку таких учнів, відповідно до їхніх індивідуальних потреб і здібностей, інтеграції в соціум на основі самоактуалізації, що забезпечить всім без винятку випускникам можливість досягнути загальновизнаного мінімально-необхідного рівня знань і кваліфікації, сприятиме вирівнюванню шансів для розвитку здібностей молоді з особливими потребами, що уможливить їхню конкурентоспроможність на ринку праці та свідому й активну участь в усіх сферах суспільного життя;
- поширення підтримуючого навчання як концептуального підходу, що має місце в умовах запровадження парадигми особистісно орієнтованого та компетентнісного навчання, й реалізується в процесі застосування новітніх технологій викладання та супроводу, орієнтованих на індивідуалізацію та потреби учнів в інклюзивному середовищі;
- якісна реорганізація компетентнісно зорієнтованої фахової підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів, підвищення професіоналізму педагогів та освітніх менеджерів, обґрунтування критеріїв добору педагогічних працівників, що має забезпечити новий статус та фаховий рівень кадрів у сфері освіти, їх особисту відповідальність за знання і компетентності учнів;
- сприяння системним науковим дослідженням в галузі освіти дітей та молоді з особливими потребами із залученням кадрів освітніх осередків з метою посилення науково-методичного підґрунтя проваджуваних реформ для забезпечення сталого розвитку системи освіти.

Важливою умовою системного реформування системи освіти осіб із особливими потребами, на думку авторів, є комплексне розв'язання завдань, пов'язаних із нормативно-правовим, організаційним, кадровим, науково- та навчально-методичним забезпеченням освіти таких дітей і молоді. Механізм реалізації цих завдань передбачає координацію зусиль відповідних міністерств і відомств, наукових установ, закладів вищої педагогічної освіти та закладів системи післядипломної педагогічної освіти, представників громадських

організацій. В монографії також представлено стратегії впровадження інклюзивного навчання, охарактеризовано роль педагогів і батьків у цьому процесі, окреслено новітні підходи у навчанні дітей з особливими освітніми потребами та засадничі технології інклюзивної практики.



Гуманізація освітнього простору спеціальної та інклюзивної освіти: теорія і практика: колект. монографія / Е.А.Данілавичюте, С.П. Миронова, Н.Г. Пахомова, О.М. Таранченко [та ін.]; за наук. ред. А.А. Колупасвої, І.М. Дичківської. – Рівне : Волинські обереги, 2020. – 364 с.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.XXXXXXX>

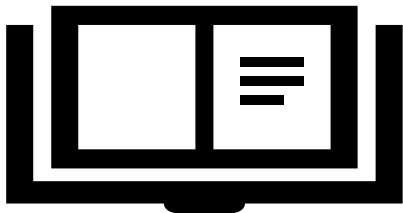
Розділ 1.1. «Методологічні концепти освіти дітей з особливими освітніми потребами» (А.Колупасва). В цьому системно-аналітичному огляді автор акцентує

увагу на кардинальних трансформаціях, які відбулися в освіті осіб з ООП за часів незалежності України. Сучасні методологічні освітні орієнтири, на переконання А.Колупасвої, зумовлені виконанням основної соціальної функції освіти – бути трансфером. Методологічні концепти цієї функції передбачають визначення та задоволення потреб дитини шляхом надання освітніх послуг, базуючись на прогнозах її розвитку з урахуванням життєвого та професійного спрямування. Інклюзивна освіта, як еволюційна тенденція спеціальної освіти, має забезпечити право на якісну освіту всіх дітей шляхом задоволення їхніх основних освітніх потреб. Автор обґрунтовує, що інтеграція та інклюзія, як освітні явища, не є тотожними, оскільки мають суттєві відмінності у методологічних вимірах. Інтеграція як освітнє явище передбачає, залучення передовсім з порушеннями психофізичного розвитку, до загальноосвітнього середовища. На відміну від інтеграції концептуальною основою інклюзії є врахування розмаїття усієї дитячої спільноти на основі визначення особливих потреб, а не порушень розвитку, та

задоволення особливих освітніх потреб не лише у дітей з психофізичними вадами, а й усіх дітей, які мають ті чи інші відмінності, зумовлені культурним середовищем, етнічною приналежністю, мовними, релігійними, соціально-економічними причинами, рівнем навчальних здібностей та іншими чинниками, що впливають на їхній розвиток та навчання. Інклюзія, як освітнє явище, потребує системних змін на всіх рівнях освіти та у всіх освітніх структурних ланках на основі урахування визначених особливих потреб дітей. На переконання А.Колупасєвої, Інклюзивна освіта як освітня система передбачає: визнання рівноправності та розмаїтості; усунення перешкод та забезпечення доступності для здобуття освіти; мобілізацію ресурсів та засобів для якісної освіти; залучення громади до створення інклюзивного середовища; повну трансформацію діяльності освітніх закладів; високий рівень професійної компетентності педагогів; структурно-організаційні та змістові зміни, спрямовані на удосконалення освітнього процесу.

Розділ 1.2. «Прогностичні орієнтири розвитку освіти осіб з ООП» (О.Таранченко). В цьому прогностико орієнтованому огляді О. Таранченко окреслює сучасні вектори розвитку освіти та низку ключових факторів, що є лакмусом у трансформації освітнього простору для дітей з ООП на засадах загальнолюдських цінностей. Так, зокрема, автор визначає та обґрунтовує системоутворюючі чинники освіти дітей з ООП, які забезпечують організацію загальноосвітнього простору та реалізацію універсальної гуманістичної педагогічної практики на основі системного, синергетичного, аксіологічного, командного, кондуктивного, індивідуального, середовищного, гетерологічного підходів. Вони є фундаментом модернізації системи спеціальної освіти в напрямку гуманізації, а також критично впливають на соціодинаміку поширення й усталення інклюзії в Україні. Урахування впливу всіх вищезгаданих підходів дає змогу створити чіткий алгоритм реалізації ефективних освітніх практик для дітей з ООП, надає їм логічності, цілісності та безперервності, сприяючи досягненню головної мети – залучення кожної дитини в освітню систему та здобуття життєво необхідних компетентностей. Узагальнення дієвих технологічних ресурсів дало підстави О.Таранченко виокремити та обґрунтувати

умовні групи взаємозумовлених та взаємопроникаючих напрямів технологізації в освіті дітей з ООП. Серед них такі окремі комплекси: технології соціокультурного перетворення; технології освітнього менеджменту/управлінські технології; технології співпраці/взаємодії; технології сервісної підтримки; технології асистування/тьюторської підтримки; технології викладання/навчання. Також автором окреслено ключові пріоритети розвитку освіти осіб з особливими потребами, основні напрями та засоби перетворення її на соціальний ліфт.



Сучасний стан та загальні тенденції розвитку освіти осіб з особливими освітніми потребами в Україні: від інституціалізації до інклюзії : колект. монографія, 2019 (електронне видання).

Розділ «Освіта дітей з особливими освітніми потребами у фокусі еволюційно-цивілізаційних змін» (О.Таранченко). Стислий історико-педагогічний екскурс перебігу розвитку системи освіти осіб з особливими потребами на теренах України на різних історичних етапах в контексті загальнопедагогічних явищ, представлений О.Таранченко, висвітлює загальні закономірності й тенденції поступу теорії, практики навчання цієї категорії осіб; прогресивні надбання українських науковців і практиків; окреслює певну естафету їх використання в сучасних умовах для подальшої розбудови цієї системи у найближчій перспективі. На переконання автора модернізація системи освіти осіб з особливими потребами в нову добу від початку проголошення незалежності вбачається у комплексному розв'язанні завдань у площині нормативно-правовій, організаційній, кадровій, науково- та навчально-методичного забезпечення галузі, що системно оновлюється. Наразі вектори змін спрямовані на реорганізацію освітніх структур, перебудову управління та їх фінансування; видозміни типів освітніх закладів, зв'язків між освітніми рівнями; переосмислення статусу вчителів, змісту та якості їх підготовки, підвищення кваліфікації; відлагодження механізмів контролю в освітній системі тощо. Автор прогнозує, що, з огляду на складні реалії сьогодення, гуманізаційні перетворення

освітнього простору для дітей з ООП варто розглядати як етапно-поступальний процес, що триватиме певний час і коригуватиметься відповідно до суспільно-економічної динаміки. Спираючись на полівекторну аналітику, автор деталізує першочергові завдання реструктуризації в освітній системі за певними напрямками. Важливою умовою ефективної оптимізації системи освіти осіб з ООП є комплексне розв'язання завдань, пов'язаних із нормативно-правовим, організаційним, кадровим, науково- та навчально-методичним забезпеченням освіти таких дітей і молоді. Механізм реалізації цих завдань передбачає координацію зусиль відповідних міністерств і відомств, наукових установ, закладів вищої педагогічної освіти та закладів системи післядипломної педагогічної освіти, представників громадських організацій.

Розділ «Інклюзія як загальнореформуюча тенденція розвитку освіти дітей з особливими потребами за часів незалежності України» (А.Колупаєва).

Автором представлено масштабний аналітичний огляд поетапного впровадження інклюзивної парадигми в українську освітню систему. Розлоге теоретико-методологічне обґрунтування втілення освітньої парадигми нової доби в Україні віддзеркалює сучасні наукові та світоглядно-еволюційні зміни, які відбулися внаслідок виходу з тоталітарної системи. На переконання автора, трансформації в українській системі освіти донині відбуваються на тлі істотних змін в усіх сферах життя суспільства, переосмислення та переформатування світоглядних, науково-педагогічних позицій відбувались в процесі проведення широкомасштабних науково-експериментальних досліджень, а безпосередня участь у розбудові інклюзивної освіти та впровадженні інклюзивного навчання на теренах України, дозволили окреслити етапні змістові виміри розбудови інклюзивної освітньої системи. Етапність розбудови інклюзивної освіти в Україні, представлена в розділі, розроблялася А.Колупаєвою на основі інституційно-трансформаційного підходу з урахуванням парадигмально-еволюційних тенденцій. В межах кожного періоду автором розлого представлено всі кардинальні трансформації за низкою ключових векторів, пов'язаних із законодавчим/нормативно-правовим, організаційним, кадровим, науково- та навчально-методичним забезпеченням освіти таких дітей. Це склало цілісну

картину масштабних перетворень, що відбулися не лише в системі освіти осіб з ООП, а загалом в освітній системі України. Узагальнення теоретичного і практичного досвіду (світового й вітчизняного), проведення науково-пошукової діяльності різного рівня дало змогу А.Колупаєвій визначити спектр актуальних позицій щодо процесу подальшого впровадження інклюзивної парадигми, оптимізації інклюзивної практики в освіті осіб з ООП.

1.2. ПЕРШИЙ ЕТАП.

Після проголошення незалежності Україна успадкувала дефектологічну модель спеціальної освіти радянського типу, яка репрезентувала сегрегаційну парадигму. Тому перший етап розвитку інклюзії (1990-ті – початок 2000-х рр.) був не лише періодом пошуку нормативних основ, а й перегляду та поступового переосмислення уявлень про навчання та освітні маршрути дітей з ООП. На цьому етапі активізувалися наукові дискусії, започатковувалися перші експериментальні програми інтегрованого навчання, до освітнього поля увійшли міжнародні документи, що стимулювали гуманізацію педагогічного мислення та переорієнтацію системи освіти на беззаперечне дотримання всіх прав кожної дитини.

1.3. ДРУГИЙ ЕТАП.

Другий етап (2001 – 2011 рр.) позначився переходом від локальних експериментальних пошуків до більш структурованих інноваційних практик у процесі проведення нами широкомасштабної науково-експериментальної діяльності. З'являлися перші моделі інклюзивних класів, змінювалася риторика державних документів у напрямі соціальної інтеграції, формувалася інституційний дискурс підтримки дітей з ООП у закладах загальної середньої освіти. У цей час педагогічна спільнота отримала перші методичні описи практик навчання дітей різних категорій в інклюзивних умовах; був почутий голос і зросла роль українських дослідників, які обґрунтовували змістові й процесуальні засади інклюзивного навчання, доводячи необхідність системного педагогічного супроводу.

1.4. ТРЕТІЙ ЕТАП.

Третій етап (2012 – 2017 рр.) знаменувався системним упорядкуванням механізмів упровадження інклюзії, оновленням законодавства, спробами стандартизації підтримки, підготовки педагогів до роботи у різнорівневому класі тощо. Все це сприяло інституційному укріпленню інклюзивної практики. Освітні заклади почали опановувати модель командного супроводу, а спільноти практиків стали відігравати значущішу роль у поширенні ефективних підходів. На цьому етапі інклюзія набула статусу державної політики, що відобразилось у низці важливих нормативних документів.

1.5. ЧЕТВЕРТИЙ ЕТАП.

Четвертий етап, що розпочався після реформи 2017 року, відзначений не лише масштабуванням інклюзивних практик, а їхньою трансформацією в умовах суспільних криз, пандемії, широкомасштабної війни і значних демографічних змін. Інклюзивна парадигма у цей час стала ключовою складовою освітньої політики, інтегруючись у всі рівні освітньої системи, механізми фінансування, професійну підготовку педагогів і міжвідомчу взаємодію. Під час війни інклюзія набула нових змістових акцентів: увага до психосоціальної підтримки; робота з учнями, які пережили травматичні події; розвиток резиліентності освітнього середовища та ін. Ці тенденції зумовили появу інноваційних підходів до організації підтримки осіб з ООП, що вже фіксується у новітніх наукових працях українських фахівців.

Сучасна доба в розвитку інклюзії відзначається: посиленням значення мультидисциплінарності та міжсекторного партнерства; впровадженням цифрових інструментів підтримки та дистанційних моделей адаптацій; переосмисленням ролі родини як активного учасника командної роботи; формуванням механізмів оцінювання ефективності інклюзивних практик та ін.

Деталізований опис етапів та ключових процесів, що відбувалися у вітчизняній освіті від 1991 року до сьогодення, представлений в першому розділі, засвідчує, що вкорінення



інклюзивної парадигми на теренах України не було лінійним явищем. Воно розгорталось під впливом комплексу надскладних соціально-політичних, правових, інституційних та інших чинників, які у різні роки по-різному детермінували готовність системи освіти до прийняття ідеї різноманітності та освітньої рівності.

Покроковий поступ інклюзивної парадигми в Україні, представлений в першому розділі, дає змогу побачити і послідовність історичних змін, і внутрішню логіку її становлення як ціннісної, інституційної та професійно-методичної категорії. Розвиток філософії інклюзії постає як результат тривалої еволюції суспільних уявлень, міждисциплінарних напрацювань, політичних рішень і практичних кроків освітян, що разом створюють фундамент для сталого функціонування інклюзивної освіти в сучасній Україні.

Стадіальні закономірності, окреслені в цьому розділі, формують теоретичну опору для подальших наукових досліджень і практичних інновацій, дають змогу визначати перспективи розширення інклюзивного простору, удосконалення інструментів підтримки та розвитку професійної компетентності педагогів. Вони також фокусують увагу на необхідності системного реагування на виклики сьогодення (як у нормативній, так і в методичній площині) та окреслюють стратегічні орієнтири для формування більш справедливого, доступного та чутливого до потреб кожної дитини освітнього середовища. У такий спосіб перший розділ створює історико-контекстуальне підґрунтя для подальшого розкриття сутнісних і технологічних аспектів інклюзії, демонструючи, як ідеї рівного доступу та прийняття різноманітності поступово інтегрувалися у вітчизняну педагогічну свідомість і практику.

2. СУТНІСНЕ ЯДРО ІНКЛЮЗІЇ

«На відміну від інтеграції, в концепції інклюзії йдеться не лише про інвалідність. Вона охоплює всі форми розмаїття і виходить з того, що всі учні належать до системи масової освіти від самого початку навчання. Це не просто семантичний нюанс.... Відповідно до ідей інклюзії, пристосовуватися має школа, щоб відповідати потребам усіх учнів.»
(Т.Лорман, Дж.Деппелер, Д.Харві, 2010⁸)



Другий розділ монографії присвячено розкриттю філософсько-концептуального підґрунтя інклюзивної парадигми, її внутрішньої логіки, смислових структур та методологічних координат. Якщо попередній розділ відтворює еволюцію інклюзивних процесів у часі, то цей – зосереджений на онтології інклюзії, тобто на її сутнісному ядрі, що визначає зміст, цінності, концептуальні орієнтири та принципи реалізації освітньої практики.

У межах цього розділу інклюзія постає як цілісна парадигма гуманістичного мислення. В її межах освітня система постає простором для розвитку кожної особистості, незалежно від особливостей розвитку, соціального статусу чи життєвих обставин. Змістові блоки розділу – парадигма⁹, концепція¹⁰, концепти¹¹, принципи¹², підходи¹³ – логічно розкривають ідею багатовимірності інклюзії як мультидисциплінарного та ціннісно орієнтованого феномена, що поєднує соціальну справедливість, педагогічну рівність і психологічну підтримку.

В розділ пропонується аналітична інтерпретація провідних принципів інклюзивної освіти та окреслюються методологічні підходи, що забезпечують їх практичну реалізацію у педагогічному процесі. Таким чином, другий розділ формує теоретико-методологічну вісь, окреслюючи ключові ідеї, через які розгортається подальше дослідження технологічних механізмів реалізації інклюзивної парадигми в українській освітній системі.

⁸ Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі: практ. Посіб / [Тім Лорман, Джоан Деппелер, Девід Харві]; пер. з англ. – К.: СПД – ФО Парашин І.С. 2010. – 296 с. – С.16.

⁹ Див. параграф 2.1.

¹⁰ Див. параграф 2.2.

¹¹ Див. параграф 2.3.

¹² Див. параграф 2.4.

¹³ Див. параграф 2.5.

2.1. ПАРАДИГМА.

Парадигма інклюзії бачиться як цілісна модель осмислення освіти, у межах якої дитина сприймається активним суб'єктом розвитку, а різноманіття – природною характеристикою спільноти. Вона задає стратегічний вектор трансформації освіти – від селективності до універсальності, від нормативності до різноманітності, від компенсаційних підходів до розвитку сильних сторін.

2.2. КОНЦЕПЦІЯ.

Концепція інклюзії постає як система теоретичних положень, що визначають логіку змін в освіті: переосмислення ролі закладу освіти, підтримки, партнерства, спільнот, механізмів забезпечення рівних можливостей. Вона конкретизує змістові орієнтири реформ, формує структурні рамки та описує механізми реалізації інклюзивної політики.

2.3. КОНЦЕПТИ.

Концепти інклюзії охоплюють ключові ідеї та наукові категорії, що забезпечують аналітичне розуміння інклюзивних процесів: різноманіття, участь, доступність, справедливість, адаптація, універсальний дизайн, підтримка, партнерство. Сукупно вони формують смислове поле, у якому вибудовуються сучасні інклюзивні практики.

2.4. ПРИНЦИПИ.

Принципи інклюзії визначають фундаментальні засади організації освіти, зорієнтованої на рівність можливостей: повага до гідності дитини, орієнтація на сильні сторони, партнерська взаємодія, безбар'єрність, індивідуалізація та системність підтримки та ін. Вони окреслюють критерії якості освітніх рішень і стратегію діяльності інституцій та освітян.

2.5. ПІДХОДИ.

Підходи інклюзії окреслюють інструментальні моделі реалізації підтримки та організації навчального процесу. Вони охоплюють педагогічні, організаційні

та соціальні вектори забезпечення участі всіх учнів – від універсального дизайну та адаптацій до спільного викладання і мультидисциплінарної взаємодії.



Підсумовуючи другий розділ, зауважимо, що понятійне поле інклюзії формується як відкрита, динамічна та багаторівнева система, у якій кожне поняття виконує функцію смислового орієнтира. Їх взаємопов'язаність створює цілісний концептуальний простір, що дає змогу описати феномен інклюзії, забезпечити його наукову інтерпретацію та окреслити шляхи практичного застосування. У цьому сенсі інклюзія бачиться інтегрованою моделлю освітнього мислення, що задає рамки для розроблення політики, інституційних заходів, педагогічної діяльності.

Багатовимірність інклюзії зумовлює також і багаторівневність відповідальності за її реалізацію. Це передбачає узгодження ролей всіх суб'єктів освітньої вертикалі та горизонталі. Тому концептуальне ядро інклюзії має зберігати стабільність, забезпечуючи методологічну цілісність і, водночас, – бути достатньо гнучким, щоб відповідати на суспільні виклики та мінливий контекст нашого буття. Така «динамічна стабільність» забезпечує наступність і обґрунтованість рішень, сприяє формуванню спільного професійного бачення, убезпечує систему освіти від фрагментарності.

В українських реаліях особливо важливою є ясність співвідношень базових понять. Точність понятійних контурів уможливорює коректне конструювання освітніх моделей, адаптивних середовищ і технологій, що відповідатимуть міжнародним практикам, і, водночас, будуть органічними для вітчизняного соціокультурного контексту.

Стратегічна цінність понятійної системи полягає в тому, що вона забезпечує інклюзивну освіту інтелектуальним каркасом. Завдяки цьому освітні процеси вибудовуються не стихійно, а на основі науково обґрунтованих категорій. Саме тому, формуючи теоретико-методологічну рамку інклюзії, ми задаємо не лише термінологічну впорядкованість, а й логіку розвитку освітньої системи. Спрямованість цієї логіки – від загального (філософії інклюзії) до

конкретного (технології/методичний інструментарій) – дає змогу забезпечити цілісність та ефективність інклюзивної практики.

Представлена ієрархія понять визначає основу для побудови узгоджених педагогічних рішень, формування компетентностей фахівців, створення інклюзивних освітніх середовищ, розроблення аналітичних інструментів у сфері інклюзії тощо. Сформоване сутнісне ядро інклюзії в українському дискурсі є передумовою для подальшого системного вдосконалення цього вектору. Інклюзія бачиться нам інтегрованою теоретико-практичною конструкцією, що визначає нову логіку освітньої взаємодії. У наступних розділах ця логіка конкретизуватиметься через огляд технологічних механізмів.

3. ТЕХНОЛОГІЗАЦІЯ ЯК ІНСТРУМЕНТАЛЬНЕ ПІДґРУНТЯ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ПАРАДИГМИ В ОСВІТНІЙ СИСТЕМІ УКРАЇНИ

*«Освіта – це найпотужніша зброя,
яку ви можете використати, щоб змінити світ.»
(Нельсон Мандела¹⁴)*



Сучасний етап розвитку інклюзивної освіти характеризується переходом від декларативного до технологічно втілення принципів інклюзії в освітню практику. Технологізація є своєрідним засобом операціоналізації інклюзивних ідей, поєднуючи ціннісно-концептуальний рівень інклюзії та її практичне втілення у закладах освіти, в суспільстві загалом. У цьому розділі технологізація розглядається як система науково обґрунтованих управлінських, педагогічних, психологічних, соціально-комунікаційних, підтримувальних та ін. методичних інструментів, які спрямовані на досягнення освітньої рівності, забезпечення ефективної взаємодії учасників інклюзивного процесу та створення середовища, сприятливого для розвитку потенціалу кожної дитини. Кожен параграф третього розділу презентує окремий технологічний комплекс, що розглядається розмаїтим методичним інструментарієм інклюзивної практики (Технологізація – місток до освітньої рівності¹⁵; Технології соціокультурного перетворення¹⁶; Технології менеджменту системи освіти / управлінські технології¹⁷; Технології співпраці / взаємодії¹⁸; Технології супроводу / сервісної підтримки¹⁹; Технології асистування / тьюторської підтримки²⁰; Технології викладання / навчання²¹; Базовий інструментарій інклюзивної практики²²).

Така архітектура допомагає осмислити інклюзивну практику як інтегровану технологічну систему, у якій поєднано управлінський, педагогічний,

¹⁴ Mandela, N. (1990). Speech delivered at Madisson Park High School, Boston.

¹⁵ Див. параграф 3.1

¹⁶ Див. параграф 3.2

¹⁷ Див. параграф 3.3

¹⁸ Див. параграф 3.4

¹⁹ Див. параграф 3.5

²⁰ Див. параграф 3.6

²¹ Див. параграф 3.7

²² Див. параграф 3.8

сервісний та ін. рівні. Таким чином, технологізація бачиться операційним та методологічним каркасом, який дає змогу перетворити ціннісні й концептуальні засади інклюзії на конкретні практичні дії, забезпечуючи системність, прогнозованість та ефективність інклюзивної практики.

Читачів початківців у професії орієнтуємо на попереднє глибше студіювання технологізації²³ в освітній сфері (джерела наприкінці монографії), позаяк тут ми лише актуалізуємо окремі аспекти [2, 3, 4, 6, 7, 12, 14, 15, 17, 18, 35, 38, 40, 44, 45, 48, 53, 54, 55, 57, 82].

²³ Биков В.Ю., Моделі організаційних систем відкритої освіти (монографія): [Цифрова бібліотека НАПН України](#); Ничкало Н.Г.: [Цифрова бібліотека НАПН України+1](#); Аніщенко О.В., Сучасні педагогічні технології (курс лекцій/посібник): [Цифрова бібліотека НАПН України](#); Єремєєва В.М., «Розробка та впровадження педагогічної технології»: [Zhytomyr State University Library](#); Романова Г.М., Довідник: Педагогічні технології у професійній підготовці: [Цифрова бібліотека НАПН України](#); Носко М.О., «Педагогічні технології: поняття, структура та зміст»: [Epub ChNPU](#); Лебедик Л.В., Сучасні технології навчання і методики викладання: [Dspace PNPU](#); Яроцук Л.Г.— алгоритми структурування соціально-педагогічних технологій: [Спортивная педагогика](#) та ін.

3.1. ТЕХНОЛОГІЗАЦІЯ – МІСТОК ДО ОСВІТНЬОЇ РІВНОСТІ.

Технологізація бачиться ключовим інструментальним підґрунтям реалізації інклюзивної парадигми, перетворюючи принципи та концептуальні положення, про які йшлося в попередньому розділі, у конкретні механізми практичної діяльності. Вона забезпечує місток між стратегічними завданнями рівності та участі й операційними рішеннями безпосередньо в освітньому процесі, створюючи системну логіку впровадження інклюзії на всіх рівнях управління та навчання.

3.2. ТЕХНОЛОГІЇ СОЦІОКУЛЬТУРНОГО ПЕРЕТВОРЕННЯ.

Технології соціокультурного перетворення спрямовані на формування інклюзивного середовища, розвиток соціальної свідомості, толерантності та поваги до різноманітності серед учасників освітнього процесу. Вони створюють умови для соціального залучення дітей з особливими освітніми потребами та їх активної участі у спільноті закладу освіти та згодом у ширшому суцiумі.

3.3. ТЕХНОЛОГІЇ МЕНЕДЖМЕНТУ СИСТЕМИ ОСВІТИ / УПРАВЛІНСЬКІ ТЕХНОЛОГІЇ.

Технології менеджменту системи освіти / управлінські технології забезпечують стратегічне планування, організаційне забезпечення та контроль реалізації інклюзивних практик на рівні закладів освіти і системи освіти в цілому, підтримують узгодженість між політичними, нормативними та освітніми компонентами.

3.4. ТЕХНОЛОГІЇ СПІВПРАЦІ / ВЗАЄМОДІЇ.

Технології співпраці / взаємодії реалізують міждисциплінарний та командний підходи у роботі педагогів, фахівців, дітей і родин, формують партнерські моделі взаємодії, які забезпечують комплексну підтримку учнів із різними потребами.

3.5. ТЕХНОЛОГІЇ СУПРОВОДУ / СЕРВІСНОЇ ПІДТРИМКИ.

Технології супроводу / сервісної підтримки створюють умови для системної допомоги учням та їхнім родинам, що охоплює педагогічну, психологічну, соціальну та ін. підтримку, забезпечують доступ до необхідних ресурсів і послуг, зменшуючи бар'єри у процесі навчання та соціального інтегрування.

3.6. ТЕХНОЛОГІЇ АСИСТУВАННЯ / ТЬЮТОРСЬКОЇ ПІДТРИМКИ.

Технології асистування / тьюторської підтримки спрямовані на персоналізовану допомогу кожному учню, забезпечують адаптацію навчального процесу до індивідуальних потреб, розвиток соціальної дієздатності, успішне інтегрування у навчальний та соціальний контекст.

3.7. ТЕХНОЛОГІЇ ВИКЛАДАННЯ \ НАВЧАННЯ.

Технології викладання/навчання реалізують педагогічні принципи та підходи інклюзії на практичному рівні, створюючи різнорівневі, активні та інтерактивні форми навчання, що підтримують кожного учня у процесі засвоєння знань і формування компетентностей.

3.8. БАЗОВИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ІНКЛЮЗИВНОЇ ПРАКТИКИ.

Базовий інструментарій інклюзивної практики об'єднує всі методичні і технологічні інструменти в єдину систему, забезпечуючи комплексну реалізацію інклюзивної парадигми: від стратегічного планування до щоденної взаємодії педагога й учня, формуючи сталість і ефективність інклюзивного освітнього середовища.



Підсумовуючи представлені у третьому розділі матеріали, зауважимо, що технологічна складова інклюзивної освіти нині виступає і операційним інструментом її реалізації, і стратегічним механізмом розвитку всієї освітньої системи. Запропонована кластерна дефрагментація технологічного інструментарію дала нам змогу окреслити логічно вивірену структуру, у межах якої кожен технологічний комплекс виконує

власну специфічну функцію і, водночас, взаємодіє з іншими елементами цілісної системи. Така структура сприяє формуванню потужного синергетичного ефекту, коли управлінські, педагогічні, психолого-корекційні, соціальні, асистивні та ін. технології взаємопідсилюють одна одну, забезпечуючи єдність цілей, принципів і методологічних орієнтирів.

Сучасний етап розвитку інклюзивної освіти в Україні бачиться як перехід від фрагментарних рішень до системного технологічного підходу, де кожен методичний інструмент розглядається як складова комплексної стратегії освітнього впливу. Такий підхід відкриває нові можливості для ефективного управління освітніми процесами, удосконалення форм педагогічної взаємодії, підвищення рівня автономії учнів з особливими освітніми потребами, а також створення гнучкої інфраструктури підтримки.

Варто наголосити, що технологізація інклюзії не є самоціллю, а радше механізмом гуманізації освітнього простору. Її стратегічне завдання полягає у забезпеченні стійкого балансу між індивідуальними потребами кожної дитини, професійною компетентністю педагогічних і міждисциплінарних команд, а також ресурсними можливостями освітніх інституцій. Саме завдяки цьому балансу стає можливою реалізація базових принципів інклюзивної парадигми – рівності, доступності, участі та розвитку потенціалу кожного здобувача освіти. Отже, представлена система технологічних комплексів постає як динамічна, відкрита модель, здатна до подальшого удосконалення й доповнення відповідно до викликів часу. Вона є основою для науково обґрунтованого проектування майбутнього освітньої політики, практики та культури в Україні, орієнтованих на людину, її гідність, право на освіту і повноцінну участь у суспільстві.

ДО ЧИТАЧІВ



Коли ми розпочинали роботу над цією монографією, наше головне прагнення полягало не лише в узагальненні фактів, методологічних підходів чи наукових положень. Ми хотіли відтворити живий пульс становлення інклюзивної освіти в Україні – процесу, який водночас є і науковим, і глибоко людським. Адже інклюзія – це не просто реформа чи набір технологій, а насамперед зміна світогляду, спосіб бачення Людини в її унікальності, в її праві бути прийнятою, почутою, підтриманою.

Сьогодні, коли українське суспільство проходить випробування війною, саме ідеї інклюзії набувають нового сенсу: вони втілюють силу єдності, взаємодопомоги, солідарності. У цих умовах філософія інклюзивної освіти постає як один із найважливіших гуманістичних орієнтирів відновлення країни, як доказ того, що людність – це не слабкість, а джерело стійкості та відродження.

Ми переконані, що справжня інклюзія – це шлях, який ніколи не завершується. Вона постійно розширює свої межі, оновлює підходи, вимагає переосмислення ролі кожного учасника освітнього процесу. У цьому русі немає остаточних формул чи завершених моделей – є лише послідовне наближення до ідеалу освітньої справедливості, до суспільства, яке приймає розмаїття як ресурс, а не як виклик.

Віримо, що подальший розвиток української системи освіти, збагачений ідеями інклюзії, сприятиме не лише покращенню якості навчання, а й формуванню нового типу культури – культури довіри, поваги та співучасті. І якщо ця монографія допоможе бодай хоч трошки наблизити нас до такого бачення – її мету буде досягнуто.

Нехай ці сторінки стануть не крапкою, а комою – продовженням діалогу, який триватиме доти, доки кожна дитина в Україні матиме рівні можливості для навчання, розвитку і гідного майбутнього.

РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА



1. Алла Анатоліївна Колупаєва, Оксана Миколаївна Таранченко, Реалізація інклюзивної парадигми в освіті дітей з ООП в Україні у воєнний період/Педагогічна інноватика: сучасність та перспективи (Pedagogical innovation: modernity and perspectives)/ №5 (2024). Ст 15-21. DOI: 10.32782/ped-uzhnu/2024-5-3.
https://search.app?link=https%3A%2F%2Fjournals.uzhnu.uz.ua%2Findex.php%2Fped%2Fissue%2Fview%2F58&utm_campaign=aga&utm_source=agsad11%2Csh%2F%2F%2Fgs%2Fm2%2F4
2. Аніщенко О.В., Яковець Н.І.Сучасні педагогічні технології: курс лекцій. Навч. посібник / За заг. ред. Н.І. Яковець. – Ніжин: Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2007. – 199 с.
3. Бебик, В. М. (2020). Освітній менеджмент в умовах трансформаційних змін: теоретико-практичний аспект. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Управління та адміністрування*, 4(56), 23–29.
4. Бебик, В. М. (2023). Освітній менеджмент в умовах кризи: уроки війни. *Освіта і суспільство*, 6(12), 8–14.
5. Бех, І. Д. (2012). Особистісно зорієнтоване виховання у системі соціокультурного середовища. *Педагогіка і психологія*, 5, 25–32.
6. Биков, В. Ю. (2018). *Моделі та технології дистанційного навчання: теорія і практика*. Київ: НАПН України.
7. Биков, В. Ю. (2020). Технології відкритої освіти: перспективи впровадження в Україні. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 78(6), 24–34.
8. Бібік, Н. М. (2017). Соціокультурна компетентність як складова загального розвитку учня. *Наукові записки НПУ ім. М. П. Драгоманова*, 12, 18–22.
9. Владимирський, А. В. (1927). Кабінет індивідуальної педагогіки в Києві. *Шлях освіти*, 10, 144–147.
10. Гончаренко, С. У. (2016). Педагогічна культура України в контексті сучасної інклюзії. *Педагогічний альманах*, 3, 15–25.
11. Гончаренко, С. У. (2005). *Українська педагогіка у світлі ідей соціокультурного підходу*. Київ: Освіта.
12. Гордійчук, О. Є. (2015). Міждисциплінарний підхід як невід’ємна умова інклюзивної діяльності. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, III(31, Issue 61), 25–28.
13. Данілавічюте, Е. А., Миронова, С. П., Пахомова, Н. Г., Таранченко, О. М., та ін. (2020). *Гуманізація освітнього простору спеціальної та інклюзивної освіти: теорія і практика* (за наук. ред. А. А. Колупаєвої, І. М. Дичківської). Рівне: Волинські обереги.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.XXXXXXX>
14. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посібник. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.
15. Дубасенюк О. А. Технологічний підхід до професійно-педагогічної підготовки: пошуки та перспективи. Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів: Навчальний посібник / За ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Житомир. держ. пед.ун-тет, 2001. С. 4-12.
16. Європейське агентство з особливих потреб та інклюзивної освіти. (2008). Key Principles for Promoting Quality in Inclusive Education. https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-EN.pdf

Наукове видання

Алла Анатоліївна Колупаєва, Оксана Миколаївна Таранченко



**КОНЦЕПТИ ТА СТРАТЕГІЇ РОЗБУДОВИ
ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ У ЧАСИ ВІЙНИ
ТА ПОВОЄННИЙ ПЕРІОД**

Монографія

Серія «Інклюзивна освіта»

2025

*Рекомендовано вченою радою Інституту спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України (протокол № 8 від 26.06.2025 р.)*